

# 「読むこと」の探究的な授業モデルの研究

## － 問いをもって説明的な文章を読む －

教科教育高度化分野 (20822011) 手 塚 佳 緒 里

今後求められる探究的な学習の授業を実践するにあたって必要な、授業・単元のデザインの在り方を具体的に研究・提案する。山形県が推進する探究型学習のプロセスにおける「課題の設定」に着目し、「読むこと」に関する能力の育成をねらい「説明的な文章」を教材として扱った授業の手立てとその効果を検証する。問いをもって文章を読む学習者の姿から、探究的な学習が成立するための構成要素を論ずるものである。

[キーワード] 中学校国語科, 探究的な学習, 課題の設定, 問い, 説明的な文章

### 1 問題と目的

#### (1) 中学国語科における探究型学習の現状と課題

山形県(以下「本県」とする)は探究型学習を推進しているが、現職の中学校教員が授業準備にかけられる時間の中で、教材研究や手立ての複雑さから、取り組むには負担がある。この問題意識から、私はどの教員も、生徒のレディネス・学習環境に関わらず取り組める探究的な学習の授業モデルの開発・実践・提案をテーマとした。

特に「読むこと」の力を育成するための探究的な学習に焦点をあて研究を進める。2018 年度、2019 年度の全国学力・学習状況調査の結果から、本県においては「文章の展開に即して情報を整理し、内容を捉えること」に課題が見られた。改善のポイントとしては、情報の読み取りが的確だったかを確かめ、情報を収集し直す学習活動等が有効であるとされており、これは探究型学習の過程との親和性が高い。よって両者を関連付けた上で、「読むこと」の力を育成するという切り口から、探究型学習の研究を進めていくことは、本県の国語教育の現状の課題改善にも寄与できると考えた。

#### (2) 研究の方針

探究型学習における探究活動のプロセスとして本県は「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」を挙げている。本研究では、特に「課題の設定」における教師の授業デザインの在り方(教材の取り扱い、発問の工夫、言語活動の設定)に着目した複数の授業を実践し、実際の生徒の学びの様子を具体的に省察することで、手立ての有効性について検討しながら研究を進めていく。「読むこと」における探究的な学習の成立に必要

な条件を抽出し、具体的な実践例を提案することで、授業づくりの一助となることをねらう。

#### (3) 探究的な学習における「課題の設定」の意義

国語科の読むことの探究的な学習において、なぜ学習のプロセスの中でも「課題の設定」に着目するか、その意義について述べる。

松下(2019)では、「深い学習」の中核的な活動として「対話型論証」を挙げている。「対話型論証」とは「ある問題に対して、他者と対話しながら、根拠をもって主張を組み立てる活動のこと」と定義されており、「三角ロジック」と呼ばれる論証モデルのことを指している。この三角ロジックを取り入れた国語の授業について、松下(2019)は説明文教材を題材とした実践を例示しながら、「国語の授業では、こうした説明文だけでなく、小説などの他のジャンルでも三角ロジックを使うことで、生徒たちが読解の力を身につけていく。ただし、普通の三角ロジックとは違って、〈問題(問い)〉を加えて、〈主張〉がその問いに対する答えになるようにしている。」と述べ、この「〈問題(問い)〉を加え」ることを「問い立て」と呼んでいる。ここから、国語科での探究的な学習が成立する手がかりの一つに、生徒自らが筆者の主張(説明的な文章)や作品の解釈(文学的な文章)に関わる問いを自ら設定することが有効であるという仮説を立てた。この、学習者が自ら問いを設定すること、つまり「問い立て」は、探究活動のプロセスでいう「課題の設定」に該当する学習段階である。この「課題」を携えながら文章に向き合うことで、生徒は「読むこと」について探究的に学べるようになるのではないかと考えた。

(4) 探究的な学習で「説明的な文章」を扱う意義  
舟橋(2019)は、読みの能力の発達の系統性を「垂直次元」と「水平次元」の二軸で捉え、この「水平次元」の系統性を考える手がかりとして、説明的な文章を読むという行為を「説明的文章の意味と意義・価値を理解し自分の考えをもつ能動的な読書行為」と規定している。

この「能動的な読書行為」に関して、説明的な文章においては「読者が様々な情報源から材料を集め、社会で議論されてきたことを整理し、その議論の中に自分たちの議論を位置付けつつ、多面的・多角的に検討する読みが求められることが多い」と述べている。このことから、説明的な文章を能動的に読むという行為と、探究的な学習との近似性が強いということが分かる。説明的な文章を読む学習について、学習者がより主体的に取り組むことのできる単元を目指した先には、探究的な学習との関連性があり、単元づくりに対する指導者の負担や抵抗感は少なくなるのではないかと考える。

また、舟橋(2019)は、説明的な文章の教材は中学1年から中学3年へ向かうにつれ、扱う知識のレベルがより「不確かなもの」となると指摘している。その上で「知識レベルもその知識の取り扱い方のレベルも高度化していき、筆者の価値観、イデオロギーに対して読者はいかなる価値観をもつべきか自ずと問い返されることにもなる」としている。このような舟橋の指摘を踏まえると、学習者(読者)が問いや課題をもたざるを得ない状況の生じやすい説明的な文章を、探究的な学習において教材として扱うことは、生徒の自然で必要感のある単元づくりに効果的だと考えられる。

#### (5) ディープ・アクティブラーニングとの比較

松下(2016)は、ディープ・ラーニングを「学習の内容・質に焦点をあてる」ものだと説明している。その上で、テキストの読みのアプローチの一つである「意味を追求する『深いアプローチ』や、「知識・技能や理解の深さに注目するもの(「深い理解」)」や「学習への内的・外的な関与の深さに注目するもの(「深い関与」)」等を取り上げ、これらを「深さの系譜」とまとめ「ディープ・ラーニング」と呼ぶとしている。この「深さの系譜」＝「ディープ・ラーニング」が「アクティブ・ラーニングと交差する部分を『ディープ・アクティブ・ラーニング』」として提案している。

松下(2016)で述べられている「深い学習」につ

いて、松下(2019)で「単に教えられたことを暗記しはきだすだけでなく、推論や論証を行いながら意味を追求している」という詳細な記述がある。これを参照すれば、松下(2016)のいう「浅いアプローチ」は「記憶と再生(だけ)による」ものと具体化することができる。

「何をどのように学んだか」そして「何が分かって、何が分からなかったのか」を視野に入れる探究型学習は、このような松下のディープ・アクティブラーニングの考え方に近いと言えるだろう。国語科に限定して述べているものではないが、国語科の「読むこと」における、探究型学習の成立条件を探る一つの示唆を見いだすことができる。

## 2 山形大学附属中学校における授業実践

### (1) 単元名

『作られた物語を超えて』を読んで、世の中にある「物語」について考えよう～問いをもちながら論説文を読む～(中3)

### (2) 本単元の周辺情報

山形大学附属中学校における先行実践では、批判的に読む力をつける際には、共感・納得できるかを判断させるところから始めるべきとの課題が出された。そこで本単元では、問いをもつ際の着想点として、納得・共感できない部分、確かめてみたい部分、疑問に思う部分の3点を例示した。文章の欠点や過失のみに注目して、それを探し出すための読みに陥らないようにする必要がある。また、文章の内容に対する知識が少ない読み手だからこそ出てくる疑問や感想が重要だと考えた。そのような問いをもつことの契機となると想定して本単元を構想した。

### (3) 授業の実際

本単元では、上記3点を着想点に問いをもたせた。しかし、答えがすぐ出るような問いや、文章を正確に読み取ることには直接結びつかない問いも散見されたため、筆者の主張に対する自分の意見をもつことにつながるような問いかどうかを再検討する場を挿入した。その問いについて調べた結果を踏まえ、筆者の主張に対する自分の考え(納得・信頼できるかどうか)をまとめるとともに、問いをもちながら読むことの価値や意義について考えるという展開で授業を組み直した。

### (4) 生徒の振り返りから

#### ① 生徒 A

- ・ 最初はこの文章はすべて正しいことを書いていて、一つの情報だけを信じてはいけないという筆者の主張を信じていました。でも単元を終えて、ドラミングの意味や筆者の主張の信憑性について考えることで、逆に筆者の主張の正しさについて考えられました。

生徒 A は、文章の初読時に「筆者の主張は完全に納得できる」と述べていた。しかし、単元を通して「ドラミングの理由を断言していいのか？」という疑問(主張に対する問い)をもった。根拠の確かさ、主張と根拠の整合性などの観点から文章を読み返す中で、論理の展開の矛盾に気付き、それを確かめるといふ学びを経験したと考える。論説文という、筆者の個人的な意見・主張が述べられる文章だからこそ、鵜呑みにするのではなく、疑問について確かめながら再度文章と向き合うことで批判的に読む力が育成されたと言えるだろう。

#### ②生徒 B

- ・ 筆者が書いていることでも、少し疑って読んでみることを学んだ。人が経験していないことも理解できてしまうのが言葉だ。(略)言葉で人から人に伝わっていくから、問いをもって見たり聞いたりするべきだと思った。

生徒 B は、単元の導入時から複数の問いをもっていた。「筆者の 30 年以上も前の調査は現在も本当だと言えるのか？」(調査方法に対する問い)、『『大きな悲劇』と筆者は述べているが、悲劇と言い切っているのか？』(筆者の解釈に対する問い)などである。それらについて調べ、筆者の主張をどう評価するかについて意見をもつことに加えて、授業者や友人と話し合うことが、振り返りにあるような言葉の本質に迫る気づきを得たこと、もしくは喚起されたことにつながったと考えられる。

### 3 A 中学校における授業実践

#### (1) 単元名

「シカの『落ち穂拾い』ーフィールドノートの記録から」を読み、より説得力のあるレポートを書こう～文章や図表から新たな課題を見つける～(中 1)

#### (2) 本単元の周辺情報

同学年の他学級では、レポートを書く言語活動を通して書く力の育成をねらった授業が実践された。その単元の終末部において、生徒の中で、筆者の調査方法やその結果に対して疑問をもつ様子

が見られた。レポートを書く言語活動の中で、文章(調査内容や方法、その結果と考察・主張)に向き合う機会を得たことが、疑問をもつことにつながったと考えることができる。そのような疑問を、筆者の研究・考察に対する「新たな課題」と捉え、読む力の育成をねらって本単元を構成した。

#### (3) 授業の実際

本単元では、2 時間目において「あなたが研究者としてこの研究を進めるとしたら、文章や図表からどんな疑問を見つけるか。」と発問した。筆者と同じ視点に立って文章を読むこと、文章に関連した情報に目を向けて読むことを意図したものである。その発問を受け、気になる(疑問だ、分からなかった、今のところ納得しているがさらに調べてみたい等)調査項目を選び、レポートの形に書き直す言語活動を行った。レポートの終末に、文章の説得力を増すための新たな課題と、それがあるとなぜ説得力が増すのかについて、自分の考えを付け加え、課題をもちながら読むことの価値や意義について考えることをねらう展開とした。

#### (4) 生徒の振り返りから

##### ①生徒 C

- ・ これまでは納得して終わりだったけど、今回は一つのことを深く知って、疑問を見付けることで、さらに深く知ることができた。

生徒 C は、シカの体重の変化に関する調査項目を選んでレポートを書いた。「シカの体重には個体差や年齢差、性別差があるかもしれない。群れでの平均体重を出した方がいい。」という調査方法に対する新たな課題を見付けたことに加え、シカの体重を測定していない月があることに着目し、「なぜ冬の間は測定されなかったのか」という課題から「冬眠でシカがいなかったのではないか」という仮説を立てた。生徒 C は、一度理解した(と思った)ことでも、課題をもってもう一度文章と向き合うことで、文章への理解が深まったという実感を得たようだ。一度筆者の主張を受け取って(納得して)から問いをもつことが必要だと言えそうだ。

##### ②生徒 D

- ・ 表やグラフで、筆者が読者に対して本当に分かりやすく説明しているかという文章の論理の隙を見つけることができたようになった。

生徒 D の振り返りに「文章の論理の隙」という表現があることは特筆すべき点である。授業者は、この単元の中で、「隙」という語を使って指導して



いない。すなわち生徒Dは、この単元の学習を通して、筆者の書いた文章には論理上の矛盾・曖昧さが生じ得ることに気付き、それを「隙」という語で表現したのだと思われる。

#### 4 全体的考察

##### (1) 授業実践から

「問いをもつ」と位置付けられるものには、「事実(根拠となる情報の信頼性)に対する問い」と、「意見(根拠となる事実との整合性, 社会の実態とのつながり)に対する問い」の二種類が見られた。前者の場合は「それは本当か」、後者の場合は「本当にそう言ってよいのだろうか」とそれぞれ換言できる問いの形式が多かった。例えば、生徒Bの調査方法に対する問いは前者、筆者の解釈に対する問いは後者に分類される。

しかし、中には筆者の叙述から離れてしまい、文章に表れたものの見方・考え方について評価するに至るには不十分なものも見られた。「なぜゴリラの背中が白くなるのか」や「他の動物ではどうなのか」などのような感想や疑問である。その場合は、筆者の主張を再確認し、現在もっている感想や疑問が、筆者の主張とどう関連するのかについて考えさせるような手立てが必要であった。

松下(2016)が指摘する「意味を追求する『深いアプローチ』」を成立させるためには、「深い理解」や「深い関与」の軸による読みが必要である。さらに「深い理解」や「深い関与」にするためには、筆者の主張を捉えることが必要だと考える。そうせずにもった問いは、生徒にとって直観的・感覚的な問いであり、筆者のものの見方や考え方に迫る問いにはなりにくい。そのように文章と向き合い、自分なりの評価について考える必要性を伴う問いは、他の書籍やインターネット等を使って調べ、正誤を確かめて納得する中では生じず、繰り返し文章に立ち返り、さらに他者や自己内で問いについて語る中で生じてくるものと考えている。

##### (2) 本研究の成果

探究的な学習が成立するための構成要素には、以下の3点がある。1点目は「事実や根拠に着目して読むこと」である。「説明的な文章」は、事実と根拠に基づく筆者の主張が述べられていることが多いという特徴がある。意見が明確に述べられている「論説文」のみならず、観察や調査した結果が主となる「記録文」も、その事実や根拠の部

分に目を向けて読む学習を行うことで、問いをもって読む力、批判的に読む力を育むために効果的な教材であることが分かった。2点目は「問いをもちながら読んだり、新たな課題を見つけたりする学習を行うこと」である。それらを行う中で、筆者の主張をより適切に捉えようとするにつなったり、文章を他の角度から読み直して新たな気づきを得たりすることができた。3点目は「効果的な言語活動を設定すること」である。「レポートを書く」という言語活動の中で、問いをもつことができた生徒も見られたことから、この言語活動が、松下(2016)で指摘する「意味を追求する『深いアプローチ』」の一つとして有効に働いたとも言える。

##### (3) 今後の課題

問いの質的な吟味や妥当性の検討に関する指導の在り方について考える必要がある。さらに、どのように問いを追究していくのかという授業構成についても考える必要がある。

また、生徒が単元の学びを客観的に自分の言葉で整理して書き表した振り返りの記述からは、探究型学習の「課題の設定」が「まとめ・表現」のプロセスにも関与している可能性が読み取れる。「課題の設定」が「まとめ・表現」のプロセスに及ぼす影響についても見ていく必要がある。

#### 引用・参考文献

- 舟橋秀晃(2019)「言語生活の拡張を志向する説明的文章学習指導」, 溪水社.
- 松下佳代(2016)『『読むこと』とディープ・アクティブラーニング』, 『国語科教育』, 全国大学国語教育学会, 第79集, 6-8.
- 松下佳代(2019)『『深い学び』と授業デザイン』, 『国語教育』, 明治図書出版, 第61巻, 11号, 8-11.
- 山形県教育センター(2016)『探究型学習推進プロジェクト事業(1年次)研究報告書』.
- 山形県教育センター(2017)『『探究型学習』によって確かな学力を育成する授業づくりについて(2年次)』.

*Research on Inquiry-Based Learning Models of Reading: Read Expository Writing with Questions*  
Kaori TEZUKA